

# 小学校体育科ボール運動領域における学習内容に関する一考察 —ゲームにおける「攻防」を学ばせる観点から—

## A Study on Learning Content in Ball Game Fields of Primary School Physical Education: From the Viewpoint of Learning “Battle” in Games

田 中 聡\*・宮 城 里 枝\*\*

### 要 旨

スポーツは人間にとって「プレイの性格を持った」運動だからこそ、「楽しみや健康を求めて自発的に」行われ、文化的な意味が生じる。ボール運動領域で取り上げるボールゲームも根源的には「遊び」である。特にゴール型ゲームでその特性を変更せずにプレイヤーである児童に「遊ばれる」ためにはイーブンナンバーゲームによる「得点できるかどうか」「得点させないことができるかどうか」の両面の楽しさ（＝「攻防」の面白さ）が重要であり、技能、思考判断等の学習内容は、その遊びの中で生じる課題として位置づけることが重要である。一方で「イーブンナンバーゲームを体育学習のメインゲームとすることが、技能的な課題と戦術的な課題が難しすぎて、ゲーム教材としては不十分」という指摘があるが、主にディフェンスの動きの課題から体育学習を進めることにより、児童の運動に対する自信を高め、ゲームパフォーマンスも向上する実践事例を確認できた。

キーワード：小学校体育科 ボール運動領域 ゴール型 攻防 イーブンナンバーゲーム

### 1. はじめに

#### （1）問題の所在

平成20年告知の学習指導要領が実施される際には「基礎基本の確実な定着」「指導内容の明確化」といった点が強調され、体育科においても特に「技能」の点から、各運動領域・運動区分の名称変更、学習内容の整理が行われた。この流れの中で、プレイとしての楽しみ価値の追究の学習活動を重視する「楽しい体育」に対しては、「一体何を子どもは学んでいるのか」という批判的な眼差しが向けられた時期でもあった。

筆者は、これまでに現行学習指導要領を体育授業実践に移す際に、学習内容の意味付けや学習指導観によっていくつかのタイプに体育授業に分類できることを指摘し、さらに「文化とし

---

\* 神戸親和女子大学 発達教育学部 児童教育学科 准教授

\*\* 倉敷市立第一福田小学校 教諭

てのスポーツ」<sup>(注1)</sup>を目的・内容とするところに独自性を見いだす「楽しい体育」は、決して「活動あって学びなし」の体育授業ではないことを主張するとともに、学習内容を身につけさせることを「プレイすること」と分離させ、授業の全面に位置づけるいくつかのタイプの体育授業実践の批判的検討を試みた（田中、2016）。

その中では直接検討できなかった具体的な実践として、近年のボール運動領域ゴール型ゲーム<sup>(注2)</sup>の授業実践の主となるゲームに「アウトナンバーゲーム」を取り入れる実践がある（鬼澤・高谷、2009）。この実践については、平成29年告示の新学習指導要領解説体育編においてゲームの簡易化の例示とされるなど一定の広がりを見せているが、この数的優位のチームをルールとして意図的にオフェンス側に設定する体育学習に対しては、戦術上の工夫によって数的優位を作り出し（作り出させず）、得点する（得点させない）という“ゲームをプレイする”という点からは、そもそも、「アウトナンバーゲーム」はゴール型ゲームの体育学習において、メインのゲームとしてプレイされるゲームのあり方といえるのか、また「イーブンナンバーゲーム」では、技能面や意欲面で子どもが育たないのか、等が考察される必要があると考えた。こういった基本的な考察の上で、ゴール型ゲームでの体育学習で適用されるルール、さらには学習過程を導くことが求められると考えるのである。

## （２）本稿の目的・方法

本稿では、学習指導要領、プレイ論、ボール運動における学習論等、これまでの論考を整理し、ボール運動領域ゴール型ゲームにおける学習内容の検討を試みるとともに、ゴール型ゲームにおける「イーブンナンバーゲーム」意味を改めて提示する。

また、「イーブンナンバーゲーム」を適用した学習指導計画を作成し、体育授業を実践した際の成果について、「運動有能感」の変化の視点から「運動有能感測定尺度」（岡澤、2003）を用いた質問紙調査、さらに戦術行動の点からゲーム時の児童の動きをビデオ撮影し、「GPAI法」（グリフィン、1999）によりゲームパフォーマンスの推移分析による検討を試みることを目的とする。

## ２．学習指導要領ボール運動領域における学習内容の検討

### （１）体育科学学習指導要領・技能の観点から

平成29年7月に告示された体育科学学習指導要領の高学年の「E ボール運動」の知識・技能の内容は以下のように示されている。

---

ボール運動について、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

- （１）次の運動の楽しさや喜びを味わい、その行い方を理解するとともに、その技能を身につけ、簡易化されたゲームをすること。

ア ゴール型では、ボール操作とボールを持たないときの動きによって、簡易化されたゲームをすること。

イ ネット型では、個人やチームによる攻撃と守備によって、簡易化されたゲームをすること。

ウ ベースボール型では、ボールを打つ攻撃と隊形をとった守備によって、簡易化されたゲームをすること。

---

この学習指導要領上の文言で注目すべきは、現行の学習指導要領も同様であるが知識・技能の学習内容を示すとされる（１）の項目の冒頭に、「次の運動の楽しさや喜びを味わい、」と示されている点である。この「運動の楽しさや喜び」という文言やこれに類する表現は、他の学年、他の運動領域の知識・技能の項目にも同様にみられるが、「運動の楽しさや喜び」というのは、技能でもないし、知識でもない。なぜこの「運動の楽しさや喜び」という、一般的には「情意」（高橋、1994）とされる文言が「知識・技能」の項目に入るかについては、小学校指  
導要領では「運動」と表現される「スポーツ」の定義を紐解くことがヒントとなる。

スポーツの定義としてよく知られた次の２つを挙げてみる。

---

a. プレイの性格を持ち、自己または他人との競争、自然の障害との対決を含む運動

（1968年メキシコオリンピック・スポーツ科学会議「スポーツ宣言」）

b. 楽しみや健康を求めて自発的に行われる運動（1975年ヨーロッパ・スポーツ憲章）

---

a. が狭義のスポーツ、b. が野外活動や体操を含む広義のスポーツの定義とされることが多いが、どちらの定義もスポーツが単なる身体運動や筋肉収縮ではなく、「プレイ（遊戯）の性格」をもって「楽しみや健康を求めて自発的に」行われる文化であることが示されている。つまり、学習指導要領における「技能」の内容は、各スポーツから単に体の動きを切り出して技能の内容にしているのではなく、そもそも各スポーツに備わった独自の楽しみ（＝運動の機能的特性）を求めてプレイする（遊ぶ）が故に駆使されようとする体の動き（＝技能）を表現するために、「運動の楽しさや喜びを味わい、」と表現されていることが分かる。

さらに、ゴール型、ネット型、ベースボール型と分類されるボール運動の知識・技能の述部が「ゲームをすること」となっている点にも留意したい。これはボール運動における学習内容としての知識・技能が、結局のところ「ゲームをすること」のために駆使されることを示しているのであり、逆からいうと、ゲームをすることにプレイヤーが必要とし、課題となる知識・技能が学習内容となることを表している。

こういった学習指導要領の表記とその意図を注意深く解釈すると、ボール運動における「技能」とは、楽しみごとであるゲームそのものに由来し、“ゲームをプレイすること”との関連か

ら導かれるものであることを含意しているのが分かる。

## (2)「プレイ（遊び）」の視点から

機能的特性（競争型・克服型・達成型）によるスポーツの分類は、プレイ（遊び）が「ホモルーデンス」としての人間の営為であるというホイジンガのプレイ論から敷衍したロイの分類論を論拠にしている（図1）。

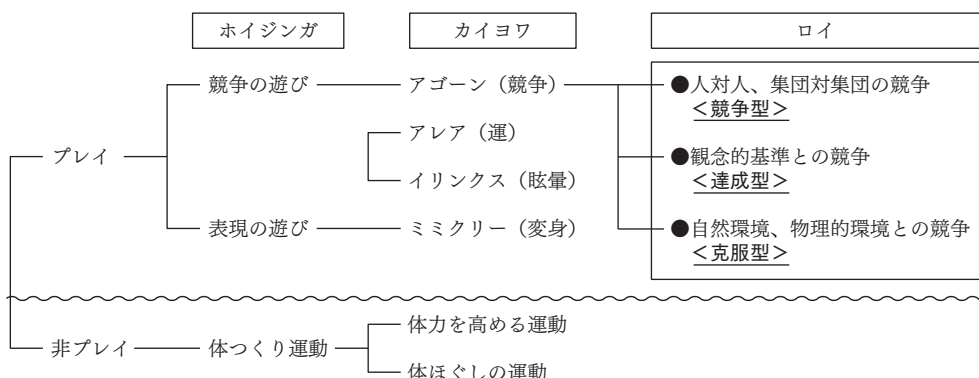


図1 スポーツの機能的特性による分類の論拠（赤松、2014）

このスポーツの機能的特性論から見ると、ボール運動領域に位置づけられる各種ボールゲームは基本的には集団対集団での「競争型」である。つまり集団対集団で得点を競い合うことに本質的な「楽しさ（fun）」があるスポーツであるということである。

さらに「遊び」という状況が、「遊隙」を「遊動」する状況であると現象学の視点から解釈する立場（西村、1989）からは、この図1でいうところのアゴン（競争）の遊びとは、「（勝つことが、達成することが、克服することが）できる」・「（勝つことが、達成することが、克服することが）できない」という両極に生じる「遊隙」を「遊動」するところにこそ遊びが生じ、それが楽しい遊びであるととらえることが可能である。

このような「プレイ（遊び）」の視点で体育学習をとらえることで浮かび上がる重要な点は、「できる」ことが楽しい、というのは「プレイ（遊び）」の原理からは言葉足らずであり、まだ「できない」プレイヤーからすると「できる」余地があるからこそ、また既に「できる」プレイヤーも、「できない」可能性があるからこそ、「遊隙」が生まれ、「遊動」する状況、即ちプレイとしての「楽しさ（fun）」が生み出されるということであり、それはプロセスの楽しさだということができる。

ボール運動のゲームにおいても、得点することが楽しい、というのは同じく十分な説明になっ  
ておらず、「得点できない余地（ディフェンスされたり、シュート・アタックを外したりする  
余地）があるにもかかわらず、得点できたことが楽しい（あるいは、できなかったら悔しい）」  
というプロセスの全体が「プレイ（遊び）」としての楽しさである。

### （３）ボール運動領域における学習論の検討から―戦術学習論と局面学習論―

ボール運動領域の授業における学習論として、体育科教育（大修館）誌上で展開された戦術学習論と局面学習論の議論を取り上げたい。戦術学習とは「戦術アプローチ（understanding a tactical approach）」（グリフィン、前掲書）の考え方にに基づき、ボールゲームで学ばせる内容を「ボールを持たない動き」と「ボールを操作する技能」から構成し、最終的に「ゲームパフォーマンス」を向上させることをねらいとする学習である。具体的には、単元教材としてメインゲームを位置づけ、その下位の教材（単位教材）というかたちで、ドリルゲームやタスクゲームを位置づける。１時間の流れとしては、「ドリルゲーム」（基礎技能の習熟）→「タスクゲーム」（戦術的課題練習ゲーム）→「メインゲーム」が一つの例とされ、技術的・戦術的課題の習熟を重視する立場から、タスクゲームの重要性を強調する。また、ゴール型教材のタスクゲームにおける学習課題の「誇張」例として、「ボールを持たない動き」の習得のためにはアウトナンバーゲームが有効であるとされ、アウトナンバーゲームを用いた授業例が多数紹介されている。

これに対し、局面学習論では、ボールゲームがそもそも「攻防して得点を競い合うこと」を楽しむ運動として存在していることを重視し、ボール操作の技能も、ボールを持たないときの動きも、その動きがボールゲームそのものではなく、そういった技能・戦術行動を駆使し「攻防して得点を競い合うこと」自体が、ボールゲームの本質である位置づける。従って、ボールゲームで子どもたちが動けることは、「攻防して得点を競い合う」楽しさともセットになって切り離せるものではなく、また学習指導の際は切り離してはいけないと主張する。この観点から、各ボールゲーム種目で得点を競い合う楽しさが、どのような攻防から成り立っているかを「局面」という単位で整理した上での授業実践事例を紹介している（松田、2016）。

### （４）ボール運動における「ゲーム」の設定の意味

局面学習論が主張している点から戦術学習論を見るとき、以下の留意点が浮かび上がる。それは、ゲームにおける技能の学習内容を、「ボール操作とボールを持たないときの動き」に集約してしまうと、ゲームを行うことはそのための「手段」であったり、その技能を確かめる場にしか過ぎなくなったりするのではないかということである。極論すれば、その動きを身につけるために良い「練習」があるなら、「ゲーム」を行う意味は限りなく薄くなると言えるのではないか。

学習指導要領の表現が「ボール操作とボールを持たないときの動きによって、簡易化されたゲームをすること」（筆者傍点）となっているのは、ゲームを行うこと自体も技能の学習内容として構成されており、ボール運動における「ゲーム」から生じる技能的、戦術的課題とその解決が技能という形で身につける内容となるという理解が必要である。

#### (5) 「イーブンナンバーゲーム」をメインゲームとする意味とゲームの簡易化

以上までに見てきた通り、ボール運動における「ゲーム」とは、第一義には「得点を入れることができるかどうか」という「遊隙」を「遊動」する遊びである。即ち得点が入らない余地があるからこそ、遊びになるのであり、中・高学年で取り上げられる「ゴール型」ゲームにおける得点が入らない余地というのは、自身のボール操作の未熟さや不正確さに加えて、紛れもなく相手チームの「守備」によってその多くが生み出されている。逆に言えば「得点を入れさせないことができるかどうか」というディフェンスの面白さが「得点を入れることができるかどうか」という面白さと表裏一体となっており、ゴール型ゲーム全体の面白さを構成しているのである。

こうした視点から「ゲームの簡易化」について考えると、局面学習論で主張される「そのゲーム特有の出来ごと」として表現される「運動の特性」を崩さないまま駆使される技能のレベルが易しくなるようルールを改変することが「簡易化」なのであって、「得点することを易しくするために攻撃者の数を守備側の人数よりあらかじめ多くする」といったゲームの本質に関わる「攻防」そのものの意味を変更することではない。そういった意味で、学習指導要領解説体育編において、ゲームの簡易化の解説する中の例示として、「(前略) プレイヤーの人数(プレイヤーの人数を少なくしたり、攻撃側のプレイヤーの人数が守備側のプレイヤーの人数を上回るようにしたりすること)、」としてオフenseプレイヤーの数的優位をあらかじめルールとして設定したゲーム(アウトナンバーゲーム)を「簡易化」されたゲームの一例としていることには再考すべき余地があると考える。

#### (6) アウトナンバーゲームを取り上げる考え方と、その視点からみたイーブンナンバーゲームの問題点

アウトナンバーゲームの利点については、シュート・パス・ボールキープといったボール保持における状況判断力を、ゲームパフォーマンス評価法から検証し、その有効性を述べた研究(鬼澤他、2007)がある。この研究では、単元(全11時間)の中のメインゲームで、ハーフコート3対2のアウトナンバーゲームを実施し、単元計画の中でドリルゲーム及びタスクゲーム(2対1)を適用するとともに、学習内容の強調、教師の関わり方、つまずきに対する指導法を導入させた実験授業におけるゲーム場面をビデオ録画し、GPAI法でそのパフォーマンスを評価・検証した結果、ボール保持場面(シュート場面、パス場面、ボールキープ場面)での児童の状況判断能力は有意に向上したとされる。

また、アウトナンバーゲームを取り上げる意味については、通常のイーブンナンバーゲームでは約半数の児童がゲームの状況について行けず、さらに一部の児童はゲーム中に触球することもない授業実践が存在することから、「フルゲームと同様の戦術構造を保持したまま縮小する典型ゲームだけでは、技能的な課題と戦術的な課題が難しすぎ、ゲーム教材としては十分で



はないことがうかがえます。」とし、その技能的・戦術的課題を緩和するだけでなく、さらに「ある特定の戦術をデフォルメする誇張ゲーム」としての機能を持たせたゲームとしてアウトナンバーゲームを取りあげるのだとしている（鬼澤、2009）。

#### （7）アウトナンバーゲームをメインゲームとしてゴール型ゲームの体育授業に取り上げることへの批判的検討

前項で取り上げた研究について、確かに3対2というアウトナンバーゲームの中で、ボール保持場面でのゲーム参加に関して状況判断力が児童に身についたことは明らかになったが、その状況判断力はあくまでアウトナンバーゲームという、オフENSEを始めから数的優位にし、そこから生まれる「時間的余裕」があって発揮される「力」であるという言い方もできる。

これまでに見てきたように、ゴール型ゲームの面白さを湧出させていたるプレイ要素とは、「得点することができるかどうか」という点と、「得点させないことができるかどうか」という点の両面からとらえることができる。もし「得点することができるかどうか」のみがプレイヤーの楽しさの源泉と位置づけるのであれば、攻撃者が圧倒的に数的優位で行うアウトナンバーゲームを実施したり、ゴール型のゲームではなく、例えば的当てゲームを行ったりしても同じ特性を味わうことができるということになる。

アウトナンバーゲームの実践報告を見る限り、その多くはボール保持場面（オフENSE）に関する状況判断についての学習指導であり、ディフェンスの学習指導に触れている実践報告はほとんど無い。しかしゴール型ゲームで「得点することができるかどうか」というプレイヤーの楽しみは、ディフェンスを振り切って「得点することができるかどうか」であり、また、ボール保持をしていないディフェンス側は「得点させないことができるかどうか」に全力を注ぐからこそ、面白いということになる。またディフェンスは「ボールを持たない時の動き」として整理されることを考えると、苦手な児童にとってはディフェンスを意識したプレイの方がゲームに易しく参加できる、という側面もあると言える（木下、2008）。

アウトナンバーゲームをメインゲームとして取り上げる実践では、例えばハーフコート3対2、時間制でディフェンス・オフENSE交代というルールを採用する。確かにオフENSE時は数的優位によりパスやシュートができやすくなる（状況判断しやすくなる）ため得点に結びつく場面も増加し、結果楽しい、という子どももいると考えられる。しかしながらディフェンス時はどうであろうか。例えばマンツーマンで守ることができず、基本的にはフリーのプレイヤーが生まれてしまうという状況で、「得点させないことができるかどうか」という「守る楽しさ」は生じるのであろうか。つまりディフェンス時は面白くないというゲームになるとも考えられる。ゴール型ゲームの面白さとは、オフENSE、ディフェンスの攻防であるはずが、アウトナンバーゲームではディフェンスの面白さには触れられない上に、数的優位のオフENSE状況の時に焦点を合わせた経験しか有していない児童が、将来、一般的なオープン

ナンバー、攻守入り乱れ型というノーマルなゴール型ゲームでプレイする際に本当にアウトナンバーゲームの学習経験が生かされることになるのかも疑問である。

アウトナンバーゲームを取り上げることは、「状況判断能力」といった特定の資質能力を向上させる学習のための材料（教材）として有効であるということにあり（鬼澤、2009）、攻守含めたゴール型ゲーム全体の面白さ（＝運動の特性）を経験的に学ばせるという側面は限りなく後退している。アウトナンバーゲームで培われた資質能力は、メインゲームを経験せずとも転移するという説明もなされているが、そもそも取り上げるゲームが結局のところ特定の能力獲得のための「教材」としての位置にしかないのであれば、「メインゲーム」と「タスクゲーム・ドリルゲーム」というような区別も特に必要でなく、前節でも述べた通り、ねらいとする能力を最も向上させる練習（ゲーム）を数多く経験させればよいということになる。つまり、取り上げるゲームに対して、スポーツの定義に見られるような人類の楽しみごととしての意味を問う必要もなくなるはずである。

松田は、アウトナンバーゲームを積極的に取り上げる戦術学習論のこのような側面を「学校的な教授学的実践（official pedagogic practice）」に陥る危険性があると指摘し、「悪い意味での「お勉強の課題」として、それこそ「ドリル」や「タスク」が位置づけられ」てしまう可能性があるとしている（松田、2009）。

学習指導要領における知識・技能の、「運動の特性」と「戦術的課題に基づく技能」を分離させない表現である「次の運動の楽しさや喜びを味わい、その行い方を理解するとともに、その技能を身につけ、簡易化されたゲームをすること。」の「技能」は「特性に応じた技能」と理解すべきであり、つまりは単元で取り上げるメインとなるゲームの中から、戦術的課題やそれに基づく技能の課題を、子どもたちのプレイに「生きたねらい」として導くとともに、解決された課題はメインとなるゲームに生かしてこそ、学校体育の授業が「スポーツの中の教育（education in sports）」として位置づけられ、そのような学習こそが「真正の学び」（石井、2012）になると考える。

アウトナンバーゲームにより「状況判断能力」が高まるという研究成果は、単元の中で課題解決のための「練習（ゲーム）」としてアウトナンバーゲームを用いる等の学習指導計画上で今後も生かしていく必要性は大いにあるが、そもそもその「課題」が導かれるメインのゲームは、本来のゴール型ゲーム（オフENSE、ディフェンス双方の楽しさが特性として位置付くゲーム）としてプレイされる必要があり、オープンナンバーゲームをメインゲームとして位置づける学習計画でないと、「特性に応じた技能」として導けないと考えられる。

### 3. オープンナンバーゲームをメインゲームに位置づける授業計画における学習成果の検討<sup>(注3)</sup>—運動有能感尺度及びGPAI法による検討—

本章では、前章（5）において、「フルゲームと同様の戦術構造を保持したまま縮小する典



型ゲームだけでは、技能的な課題と戦術的な課題が難しすぎ、ゲーム教材としては十分ではない」という指摘を踏まえつつ、イーブンナンバーゲームをメインゲームとして展開する体育授業実践を計画し、その学習成果について、運動有能感及びゲームパフォーマンスの変容から検討する。

## (1) 期間・対象

2014年9月22日から11月4日にかけて、K県公立小学校のY小学校第5学年（男子12人、女子13人、計25人）を対象に、バスケットボールの1単元（全10時間）を実施した。授業を担当したのは、対象学年の担任教師である。

## (2) 学習計画

以下のような点に留意した学習計画（図2）を作成した。

- ・少人数でのイーブンナンバーゲーム（3対3）をメインゲームとし、ゲーム→練習→ゲームの流れで単位時間を構成する。（ハーフコートでトランジションなし。4回の攻撃・守備で交代）
- ・単元前半はディフェンス（マン・ツー・マンディフェンス）にねらい（ねらい1：「相手の攻撃を守りきろう」）を置いたゲーム中心に授業を構成する。
- ・単元後半はオフェンスにねらい（ねらい2：「相手をおかわして得点しよう」）を置いたゲームを中心に授業を構成する。

時間	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
テーマ	シュートチャンスをめぐる、かわす・かわされない攻防を楽しむ。					ねらい① チームでかわすことに工夫をこらして得点を競い合うゲームに挑もう。				
総括	ねらい① マンツーマンで守り、失点ができるだけ少なくするゲームに挑もう。					ねらい② チームでかわすことに工夫をこらして得点を競い合うゲームに挑もう。				
10	○シュート練習（10分） <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 個人で行う。</li> <li>・ 自分が確実に入れられるシュートポジションをたくさん探す。</li> </ul> ○ゲーム④（12分） <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 8回の攻撃を守り切るゲームとする。</li> <li>・ 前半4回、後半4回とし、前半と後半でチームのプレイヤーは交代する。</li> <li>・ 1回の終了は、「ボールを奪う」「シュートを決める」「攻撃側の反則、ボールを外に出したとき」等とする。</li> </ul>					○チーム練習（10分） <ul style="list-style-type: none"> <li>・ めあてに応じてチーム内で役割を決めて、スクリーンプレーの練習をする。</li> </ul> ○ゲーム⑤（12分） <ul style="list-style-type: none"> <li>・ それぞれ6分間攻撃して得点を競い合う。</li> <li>・ 前半と後半でチーム内の攻撃プレイヤーは交代する。</li> </ul>				
20	○振り返り・練習（6分） <ul style="list-style-type: none"> <li>・ マンツーマンディフェンスができていたかどうかを振り返り、ゲームで生きよう1対1や2対2の練習をする。</li> <li>☆マッチアップ…体力や身長等に応じて相手を決める。</li> <li>☆ハンスアップ…手をあげてパスやシュートを防ぐ。</li> <li>☆ポジショニング…ゴールと相手の間に入って守る。</li> </ul>					○振り返り・練習（6分） <ul style="list-style-type: none"> <li>・ チームでゲームを振り返り、ゲーム④に向けて練習する。</li> <li>・ ノーマークでのシュートチャンスがつかえたかどうか確かめる。</li> </ul>				
30	○ゲーム⑥（12分） <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 振り返りや練習を生かして同じチームと対戦し、守り切る。</li> </ul>					○ゲーム⑦（12分） <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 振り返りや練習を生かして同じチームと対戦する。</li> </ul>				
40	○まとめ（5分） <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 今日の練習チームの確認。</li> <li>・ うまくいったところ、うまくいかなかったところを確認し、次の対戦に生かす。</li> </ul>					○まとめ（5分） <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 今日の練習チームの確認。</li> <li>・ チームと個人の振り返りを行い、次時の対戦に生かす。</li> </ul>				
45										

図2 単元計画表

### (3) 結果と考察 1—運動有能感の推移から見たイーブンナンバーゲームについて—

運動有能感測定尺度において、「運動有能感全体」「身体的有能さの認知」「統制感」「受容感」の4項目ごとに単元前後の平均値を比較するために、t検定を行った。その結果が表1～表2-3並びに図3、図4である。なお、実践対象児童数は25名だったが、単元後に運動有能感の測定を行った際に欠席していたため、N=24とする。

表1 「運動有能感全体」の単元前後

	平均値	標準偏差	t 値
単元前	40.542	11.587	-2.684
単元後	44.458	10.325	

表2-1 「身体的有能さの認知」の単元前後

	平均値	標準偏差	t 値
単元前	11.167	4.788	-1.935
単元後	12.083	4.671	

表2-2 「統制感」の単元前後

	平均値	標準偏差	t 値
単元前	14.833	4.167	-2.120
単元後	16.375	3.373	

表2-3 「受容感」の単元前後

	平均値	標準偏差	t 値
単元前	14.542	4.433	-2.342
単元後	16.000	3.624	

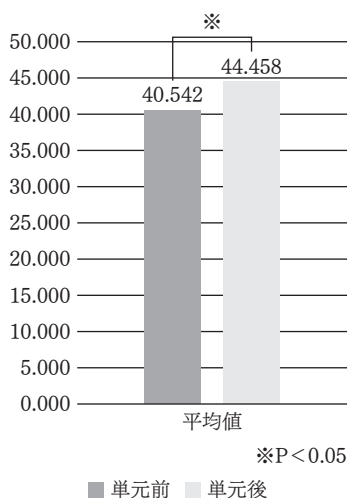


図3 運動有能感全体

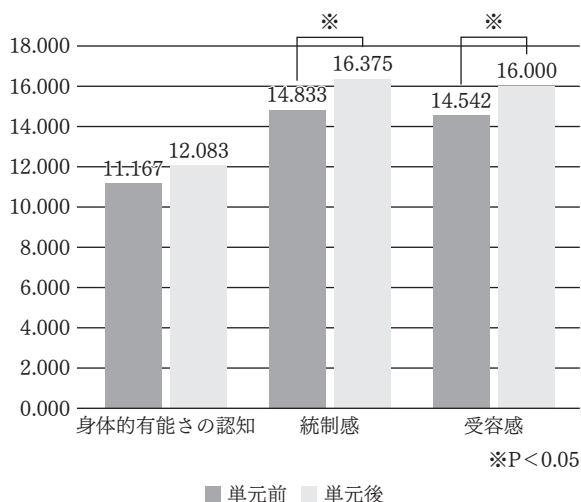


図4 単元前後の運動有能感の各構成要素について

表1並びに図3は、「運動有能感全体」の単元前・後のt検定の結果を表している。

$t(23) = -2.684$ 、 $p < 0.05$ で単元前後の平均の差は有意であり、本学習計画が運動有能感全体に対して効果を及ぼしたことが示唆された。

次に運動有能感を構成している「身体的有能さの認知」「統制感」「受容感」の各要素について考察していく。

表2-1は、「身体的有能さの認知」の単元前・後のt検定の結果である。

$t(23) = -1.935, p > 0.05$ となり、単元前後の平均の差に有意な開きはなかった。本実践では、マンツーマンディフェンスを通して1人ひとりが責任をもって守ることを授業の課題として行ってきたが、ディフェンスでの成果というものがプレイヤーである児童自身に分かり辛かったこと、達成感が十分に味わえなかったこと等がその原因だと考えられる。

表2-2は、「統制感」の単元前・後のt検定の結果である。

$t(23) = -2.120, p < 0.05$ となり、単元前後の平均の差は有意であった。これは、2時間目から6時間目まで継続して行ったシュート練習の成果や、掲示物、児童の成長の様子をVTRで流すことや、チームでの話し合いの際に用いたワークシートなどの記入を毎時間行った成果が「努力すれば結果に表れる」という自信に結びついたと考えられる。

さらに表2-3は、「受容感」の単元前・後のt検定の結果である。

$t(23) = -2.342, p < 0.05$ となり、単元前後の平均の差は有意であることがわかった。これは、担任教師が適切なタイミングでの声かけを行ったことや、児童のつまづきに対して寄り添って具体的なアドバイスをを行ったこと等、担任教師の体育授業での個々の児童に対するきめ細かい対応が要因であると考えられる。また、試合に参加していない児童らがコート外から積極的にアドバイスの声をかけたり、上手くいった時にはハイタッチや褒め称える声をかけていたりしたことも「自分は回りから受け入れている」という自信につながった要因の一つであると考えられる。

以上のように、運動有能感全体を構成している「身体的有能さの認知」「統制感」「受容感」の3要素全てではなかったものの、単元前後で「統制感」「受容感」に有意な差が得られ(図4)、「運動有能感全体」に効果が認められたことは、本学習指導計画による授業実践により、児童に一定の自信をつけたと考えられる。

#### (4) 結果と考察2—GPAI法によるゲームパフォーマンスの推移から見たイーブンナンバーゲームについて—

本節ではゲームパフォーマンス(GP)の観点から本授業の成果を分析していく。本研究でGPスコアを算出するために用いた指標は表3の通りである。

表3 本研究で採用したGPの指標と算出方法

指標	算出方法
技能発揮の指標 (SEI : Skill Execution Index)	有効な技能発揮の回数 ÷ 非有効な技能発揮の回数
ガードの指標 (GI : Guard Index)	適切なガードの動きの回数 ÷ 不適切なガードの動きの回数
意思決定の指標 (DMI : Decision Making Index)	適切な意思決定の回数 ÷ 不適切な意思決定の回数
サポートの指標 (SI : Support Index)	適切なサポートの動きの回数 ÷ 不適切なサポートの動きの回数
ゲームパフォーマンス (GP:Game Performance)	$[SEI + GI + DMI + SI] \div 4$

上記のような指標により各指標スコアとGPを算出し、各時間のスコアを多重比較した結果が表4・図5である。本実践では、特にSEIが大きく伸びていることがわかる。

表4 各指標とGPの推移

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	F値	多重比較
技能発揮 SEI	0.95	0.69	1.67	2.23	3.01	2.87	4.24	6.41	11.91	12.84	13.24	①②③④⑤⑥⑦<⑨⑩ ②<⑧ ⑧<⑩
ガード GI	1.74	1.19	2.37	2.63	3.30	3.92	3.00	4.63	3.08	3.71	3.14	①②<⑧ ②<⑥
意志決定 DMI	1.96	2.75	2.08	1.86	2.44	2.03	1.80	2.56	2.08	2.87	0.63	—
サポート SI	1.21	1.10	1.53	1.11	1.13	1.16	1.09	1.95	1.11	0.99	0.77	—
GP	1.47	1.43	1.91	1.96	2.47	2.50	2.53	3.89	4.55	5.10	9.87	①②③④<⑧⑨⑩ ⑤⑥⑦<⑨⑩

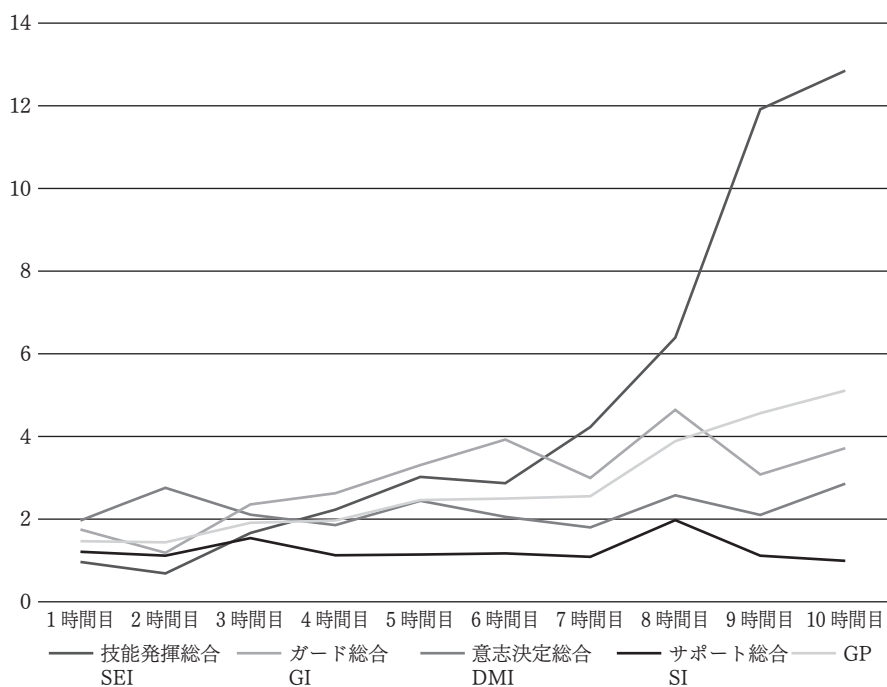


図5 各指標・GPの推移

また単元前の運動有能感測定値の高い群を上位群、数値が低い群を下位群とし、GPの推移を分析したものが表5・図6である。

表5 有能感上位群と下位群のGP推移

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	F値	多重比較
上位群GP	1.76	1.69	2.62	2.6	2.95	2.44	2.66	5.33	5.24	5.77	4.83	①②<⑧⑨⑩ ⑥<⑩
下位群GP	1.2	1.2	1.26	1.36	2.03	2.55	2.41	2.56	3.91	4.48	7.78	①②③④<⑨⑩ ⑤⑦<⑩

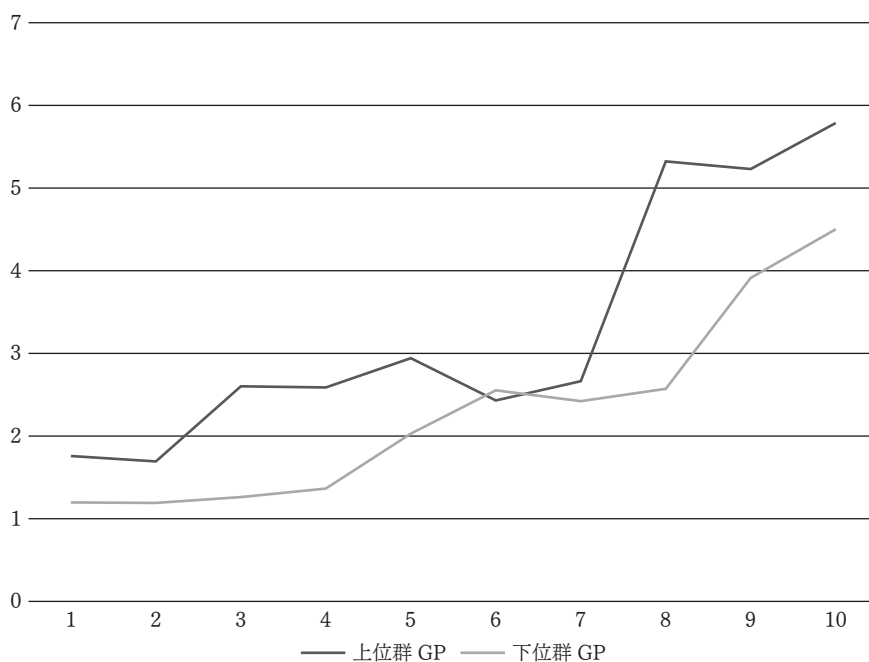


図6 有能感上位群・下位群 GP推移

単元が進むにつれて、上位群、下位群それぞれのGPの平均値が有意に上昇していったことが明らかになった。図6を見ると、全体的にGPの平均値は下位群の方が高い傾向が見られる。教材が上位群の児童にとっても下位群の児童にとっても適切なものだったと考えられる。

#### (5) 本授業実践の学習成果についてのまとめ

本授業実践において、運動有能感については、運動有能感全体を見ると単元前に比べて単元後に有意な高まりが見られた。3因子それぞれを見ると、「身体的有能さの認知」には有意差は見られなかったものの、「統制感」「受容感」は単元後に有意な高まりが見られた。「身体的有能さの認知」の全体に有意差は見られなかったが、個人をみると単元前と単元後で大きく数値が上がっている児童もいることが分かった。以上のことから、イーブンナンバーゲームで、なおかつディフェンスに狙いをもたせた学習により、バスケットボールのゲームに対する自信を高めることができたと考えられる。

また、ゲームパフォーマンスについては、ディフェンスの指標である「技能発揮」「ガード」は単元を通して上昇傾向が見られたが、オフェンスの指標である「意思決定」「サポート」に上昇傾向は見られなかった。児童の実態や児童の「守り切ったとはまだ思えない」という言葉を大切に取り上げた結果、本実践では単元計画を変更し、最後までディフェンスに狙いをもたせた学習を行った。「守り切ることができた。」「完全に守られてしまって、攻められなくなった。」と児童が思っ初めてオフェンスへの転換を図ることを目的としていたため、本実践では、守りきることに重点を置くことで、ハンズアップ、ポジショニングを意識し、それが身についたといえる結果となった。以上のことから、本実践における学習により、特にディフェンスを中心としたゲームパフォーマンスを高めることができたと考えられる。

今後の実践上の課題として、次の3点挙げられるであろう。

1点目は、オフェンスに関するめあてへのスムーズな移行を考えた時、「ポジショニング」「ハンズアップ」というマンツーマンディフェンスをする際に大切な3つのキーワードを挑戦課題として提示するタイミングを早める必要があるということである。

2点目は、児童同士による相互評価場面をさらに明確に設定するということである。例えば、兄弟チームを作り、互いのチームにアドバイスや応援をするようにしたり、今日の授業のMVPをチーム内で決めたりなどの場面を設定したりする必要がある。

3点目は、ゲームのルールを回数制から時間制へと変更するタイミングを検討することである。「あと何回守り切る」ということが明確になる回数制と、「あと何分（何秒）間守り切れればよい」という時間制の2つの良さと課題をもう一度考え直し、今後、児童にとって適切なゲーム形式を見つけていく必要がある。

#### 4. まとめ ―“ゲームそのもの”を学ばせることの意味―

新学習指導要領では小学校体育科の目標の1つとして「豊かなスポーツライフを実現するための資質・能力」という表現がなされている。現行の学習指導要領の表現である「運動に親しむ資質や能力」という文言と決定的に違っているのは「スポーツ」という言葉が使用されたことである。スポーツが結局のところ、人間にとって「プレイの性格を持った」運動だからこそ、「楽しみや健康を求めて自発的に」行われ、文化的な意味が生じる。

ボール運動領域で取り上げるボールゲームも根源的には「遊び」である。本研究では、特にゴール型ゲームがその特性を変更することなくプレイヤーである児童に「遊ばれる」ためにはオープンナンバーゲームによる「得点できるかどうか」「得点させないことができるかどうか」の両面の楽しさ（＝「攻防」の面白さ）が重要であり、技能、思考判断等の学習内容は、その遊びの中で生じる課題として位置づけることが重要であることを主張した。

一方で「オープンナンバーゲームを体育学習のメインゲームとすることが、技能的な課題と戦術的な課題が難しすぎて、ゲーム教材としては不十分」という指摘があるが、主にディフェ



ンスの動きの課題から体育学習を進めることにより、児童の運動に対する自信を高め、ゲームパフォーマンスも向上する実践事例を確認できた。

さらに今後も以上のような本研究成果をふまえて授業実践を改善していくとともに、生涯スポーツの準備という意味だけでなく、「生涯スポーツの一環」としての機能を発揮できる体育授業の姿を探索していきたい。

(注1)

例えば、島崎は、「文化としてのスポーツ」の説明モデルを図示し、「スポーツは単なる筋肉運動ではなく、ヒューマニティやプレイ性を要素として、心身一如のホモ・ルーデンスとしての人間が、よりよく生きる（Well-being）ために創造、分有、伝播する行動と行動の諸結果の総合体、すなわち文化である。」と解説している。この説明モデルで重要な点は、スポーツが「運動」「ヒューマニティ」「プレイ性」の総合体であるからこそ、人間の「文化」になり得るということを述べている点である。我が国の部活動が「運動」部と「文化」部という名称で区分されているのは、運動部、即ちスポーツに取り組む部活が「文化」の範疇ではないという暗黙の了解に基づいていると考えるならば、近年の「体育」から「スポーツ」への名称変更の意味は、これまで「体育」が取り扱った内容が、「文化としてのスポーツ」ではなく、島崎の言う「運動」であったことへの決別であるとも言えよう。スポーツ指導の場でのこれまでの様々な暴力問題や不祥事も、指導者の行ってきた指導は「運動」の指導だとしても、「文化としてのスポーツ」の指導ではなかったと解釈できる。

(注2)

指導要領ではボール運動系の中学年での領域名称は「ゲーム」であり、内容の区分として「ゴール型ゲーム」「ネット型ゲーム」「ベースボール型ゲーム」となっている。また高学年での領域名称は「ボール運動」で、内容の区分は「ゴール型」「ネット型」「ベースボール型」である。本稿で「ゴール型ゲーム」という場合、指導要領での中学年の「ゴール型ゲーム」を示しているのではなく、ゴール型のボールゲームという意味であり、実践事例としてあげている多くの授業は高学年である。

(注3)

本章の研究結果は、本稿の宮崎による、香川大学2014年度卒業研究「イーブンナンバーゲームに着目した運動有能感を高める授業について」をベースにし、考察について田中が加筆・修正を加えたものである。田中は上記研究において、spss for windows 10.0.7Jを使用したデータの集計と検定について重点的に関わった。

## 〈参考文献・引用文献〉

・赤松喜久（2014）大阪教育大学「保健体育科教育法Ⅰ」資料、[www.osaka-kyoiku.ac.jp/~akamatu/](http://www.osaka-kyoiku.ac.jp/~akamatu/)

akama/hotai\_2014.pdf

- ・ 鬼澤陽子 他 (2007)、小学校高学年のアウトナンバーゲームを取り入れたバスケットボール授業における状況判断力の向上、日本体育学会「体育学研究」52
- ・ 石井英真 (2012)、現代社会がもとめる「真性の学力」とは—「教科する」授業とパフォーマンス評価—、初等教育資料No.885、p95
- ・ 岡澤祥訓 (2003)、子どもの有能感を見る、大修館書店「体育授業を観察評価する」、pp27-30
- ・ 鬼澤陽子、高谷昌、2009、「状況判断力」の習得を意図した「アウトナンバーゲーム」の実践例、大修館書店「体育科教育」57 (11)、pp28-31
- ・ 木下朗浩 (2008)、「局面」に注目した運動の特性のとらえなおしと「技能の楽しさ」の獲得、光文書院「こどもと体育」No.146、pp 6 - 9
- ・ 島崎仁 (1998)、スポーツに遊ぶ社会に向けて—生涯スポーツと遊びの人間学—、不昧堂出版、p31
- ・ 高橋健夫 (2008)、体育の授業を作る、大修館書店、p.14
- ・ 田中聡 (2016)、「楽しい体育」の考え方に基づく授業実践に関する一考察—これからの「楽しい体育」の方向性を探る—、神戸親和女子大学「児童教育学研究」
- ・ 松田恵示 (2016)、「遊び」から考える体育の学習指導、創文企画、pp.70-86
- ・ 松田恵示 (2009)、「戦術学習」から「局面学習」へ、大修館書店「体育科教育」57 (4)、p.21
- ・ 西村清和、1989、遊びの現象学、勁草書房
- ・ 文部科学省、2018、小学校学習指導要領（平成29年告示）解説・体育編、東洋館出版社、p.91
- ・ リンダ グリフィン、1999、ボール運動の指導プログラム—楽しい戦術学習の進め方、大修館書店